الاختلافات اللغوية في العربية الحديثة
استقراء من خلال دراسة
مدوّنة

أحمد عبد العليّ
مخبر بحـــوث الكمبيوتر
جامــعة نيومكسكو
الولايات المتّحدة

الملخص

إن التاريخ المشترك للبلدان العربية لعب دورا رئيسا في وحدة اللغة المكتوبة من الخليج إلى المحيط، لكن في القرن الماضي طفت فروق لغوية تجزئ المنطقة إلى أجزاء وأقسام تضم بلدانا ومناطق محدودة. ومما لا شك فيه أن قيمة أي بحث تعتمد أساسا على المصادر والمراجع المستعملة، فللإحاطة بهذه الظاهرة ودراستها اعتمدنا على الصحف اليومية كمرجع رئيس لهذه الدراسة. هدفنا من الدراسة اختبار اللغة المتداولة والمستعملة على نطاق واسع بين الناطقين على خلاف اللغة المستعملة داخل مجال أو اختصاص معين أو بين فئة محدودة من المجتمع. أهمية البحث تكمن في تطبيقاته في مجال المعلوماتية، أنظمة الاسترجاع، محركات البحث، والترجمة الآلية. إن أغلبية هذه التطبيقات تعتمد الشكل المكتوب، فأقل تغيّر في الشكل يؤثر على أداء التطبيق وفعاليته. يتعرض هذا المقال أولا لاستقراء واقع اللغة الحديثة ثم اختبار الفروق اللغوية من حيث الإملاء، الاستعمال، الترجمة، إلخ.

الكلمات المفاتيح

العربيّة القديمة- العربيّة الحديثة - العربيّة المنطوقة - جمع المعلومات- فهرست المعطيات- نظام الاسترجاع.

Résumé

L'histoire commune entre les pays arabes, joue un rôle principal dans l'unification de la langue écrite du Golfe à l'Océan. Cependant, lors du siècle passé, des différences linguistiques apparentes sont survenues et ont divisé la région en des parties comportant des pays et des régions déterminées.

Il est évident que la valeur de toute recherche repose essentiellement sur les références et la bibliographie utilisées. Ainsi, pour cerner et étudier ce phénomène nous nous sommes basés sur les journaux quotidiens comme principale référence afin d'examiner la langue utilisée sur une grande échelle contrairement à la langue utilisée dans un domaine ou dans une spécialité précise ou entre une catégorie définie de la société.

L'importance de la recherche réside dans ses applications dans le domaine de l'informatisation, les systèmes de récupération, les moteurs de recherche et la traduction automatique.

La majorité de ces applications adoptent l'écrit et le moindre changement dans la forme influe sur l'application et sur son efficacité.

Cet article aborde l'état de la langue actuelle et examine les différences linguistiques sur le plan de la dictée, l'utilisation, la traduction, etc.

Mots clés

Arabe ancien - arabe moderne - arabe parlé - collecte d'information - index des données - système de récupération.

Abstract

The Arabic common history plays a major role in the standardization of the written language from the Gulf to the Ocean, but during the last century, some linguistic differences emerged and contributed to the division of that area to many countries and determined regions .It is evident that the value of any research is based on its references and bibliography. Thus, to delimit and study this phenomenon, we have exploited the daily newspapers as a principal reference for the study of the language used at a wide scale by its speakers, as opposed to the language used only in a specific field or among a given community inside the society.

The importance of this research consists on its applications in computing, recovery systems, search tools and computer based-machine translation. And as these applications are based on the written language, the least modification in the form has an effect on them applications and their efficiency.

This paper deals with the language status nowadays and examines the linguistic differences at the level of dictation, use, translation, etc.

Keywords

Old Arabic-modern Arabic-oral Arabic-information collection-data index – recovery system.

تطور اللغة العربية

ينضوي تحت اللغة العربية اصطلاحا ثلاثة أنواع: اللغة العربية القديمة المكتوبة والعربية الحديثة المكتوبة واللغة العربية المنطوقة.

اللغة العربية القديمة المكتوبة: تتمثل أساسا في لغة القرآن الكريم والتراث المكتوب في العصور الإسلامية الأولى رغم أنها جوهر جميع الآداب الحديثة.

العربية الحديثة: هي صيغة مستحدثة من العربية القديمة لتستوعب مباني ومعاني معاصرة.

العربية المنطوقة: حديثا، هي مزيج من العربية والفصيحة والملحونة ولهجات أخرى وردت من خلال الاحتكاك بالشعوب والأمم المختلفة عبر فترات زمنية طويلة واختلاف العربية المنطوقة يتباين من منطقة لأخرى، قد يتسع هذا التباين لحد يجعل التواصل مستحيلا ولذا يستحسن اعتبارها أقسام مختلفة تنسب إلى المناطق التي تستعمل فيها نحو المغربية، السورية الشمالية، لغة القاهرة.[1]

اللغة العربية الحديثة هي الصيغة المنطوقة والمكتوبة في الإحدى وعشرين دولة عربية ويشار إليها بـــ "الفصحى"، يستعملها رسميا أكثر من 300 مليون عربي باختلاف دياناتهم من مسلمين، مسيحيين، أو غير ذلك. وهي في العالم العربي اللغة الرسمية للتخاطب والتواصل كالجرائد، الأخبار، الكتب، المجلات، المقالات ومعظم المواد المطبوعة؛ وكذلك هو شأن المقابلات الرسمية، حديث الفئة المثقفة، الإذاعة، التلفزة، وخطابات المسؤولين غالبا ما تكون بالعربية.[2]

ترك القرن التاسع عشر والعشرين بصمات واضحة على اللغة العربية الحديثة، حيث أن المنطقة التي تستعمل العربية تعرضت لموجة الاستعمار الحديث وقسمت المنطقة إلى مناطق نفوذ للدول العظمى آنذاك. ولمدة تتجاوز نصف قرن على أقل تقدير كانت المنطقة ترزخ تحت شكل أو آخر من الاستعمار. تركت هذه الحقبة بصماتها على اللغة ونموها في نواحي شتى كالترجمة، التعريب، الاستعارة والقياس. الجدول1 يوضح الفترة الاستعمارية لبعض الدول العربية.

البلد	المتدخل	نوع التدخل	التاريخ من إلى	
الجزائر	فرنسا	استعمار	1830	1962
البحرين	بريطانيا	حماية	1835	1971
مصر	بريطانيا	استعمار	1882	1952
العراق	بريطانيا	استعمار	1917	1932
الأردن	بريطانيا	حماية	1922	1942
الكويت	بريطانيا	حماية	1899	1961
لبنان	بريطانيا	حماية	1920	1943

[1] **Kjeilen T.**, Abubakr S., Encyclopedia of the orient. Available, Negahban D.J(200) http://i-cias.com/e.o.

[2] **Godlas, A.** Modern Standard Arabic (MSA) (2002) Available: http://www. arches. uga.edu/~ godlas/ Msa.html.

ليبيا	ايطاليا	استعمار	1929	1949
المغرب	فرنسا	حماية	1912	1956
عمان	بريطانيا	حماية	1820	1976
قطر	بريطانيا	حماية	1916	1971
السعودية				
السودان	بريطانيا	استعمار	1873	1954
سوريا	بريطانيا	استعمار	1922	1946
تونس	فرنسا	استعمار	1881	1956
الإمارات العربية	بريطانيا	حماية	1819	1971
اليمن	بريطانيا	استعمار	1839	1965

الجدول 1: الفترة الاستعمارية في العالم العربي

إضافة إلى ذلك؛ طبيعة المجتمع أثرت بشكل محسوس على مكونات اللغة وتطورها، فالثراء اللغوي يختلف من منطقة لأخرى تبعا للبيئة والنشاط الذي يمارسه المجتمع أو أفراده. لدى المجتمعات التي تحترف الزراعة رصيد لغوي ثرى للتعبير عن الحرفة و البيئة وما يحيط بذلك من مظاهر، وعلى النقيض من ذلك نجد المصطلحات التقنية قلما تتردد خلال المادة المقروءة أو المسموعة في هذا المجتمع.

حتى منتصف القرن الماضي كان معظم هذه البلدان لازال في صراع بين المحافظة على الهوية و الانسلاخ الثقافي، في هذه الأثناء ظهرت حركات من أجل استرجاع الهوية المسلوبة والنهوض باللغة بشكل خاص كعامل من عوامل النهضة الشاملة وذلك من خلال انتهاج أساليب مختلفة من التأليف، الاشتقاق أو القياس[3]

المصدر	البلد
الجزيرة	السعودية
الرأي العام	الكويت
الوطن	عمان
وكالة الأنباء الجزائرية	الجزائر
السفير	لبنان
عراق 2000	العراق
المغرب–اليوم	المغرب
وكالة البتراء	الأردن
الراية	قطر
الثورة	سوريا

الجدول 2: مصادر البحث

التحليـــل

لخوض غمار هذا البحث اعتمدنا لعينة البحث جمع الجرائد اليومية من أطراف العالم العربي بغية معاينة اللغة المستعملة عن طريق دراسة هذه المعطيات. خلال جمع للمعلومات اعترضتنا بعض الإشكالات للحصول على الجرائد ذات الانتشار الواسع التي تمثل بصورة أفضل الوسط المتداولة فيه، وتمثل ذلك في أمرين: أولا، عدم توفر هذه المواد في صورة رقمية تساعد على

[3] **Stetkevych, J.,** The modern Arabic literary language; lexical and stylistic developments, Chicago: University of Chicago Press, 1970.

استعمالها دون اللجوء إلى جهود ضخمة لرقمنتها، ثانيا، بعض هذه المواد رغم وجودها على شبكة الانترنت، إلا أن الصورة المتواجدة بها تحول دون استعمالها كوجودها على شكل صور – (gif) أو(jpeg) - أو ملفات (PDF). لهذه الأسباب استعضنا عن هذه المصادر ذات الانتشار الواسع بأخرى أقل انتشارا ومتوفرة بالكمية والشكل المطلوبين لاستغلالها في هذا البحث. وتبعا لهذه الأسباب لم يسعفنا الحظ لأخذ عدد القراء بعين الاعتبار رغم أهمية هذا الأمر مما قد يقدح في حجية هذا البحث والنتائج المستوخاة منه. لكن بغية إنجاز مسح واستقراء أوليّين، لم يحل هذا الأمر دون المضي قدما لإنجاز واستكمال هذا البحث على بعض نتائجه قد تكون حافزا لجهود أكبر بغية معرفة هذه اللغة عن كثب.

لجمع هذه المصادر وإعدادها للبحث اعتمدنا التقنيات الآتية:

1. جمع المعلومات: لهذه المهمة طورنا برنامجا لجمع نصوص الجرائد المنشورة على شبكة الانترنيت، يقوم البرنامج آليا بمسح مواقع الصحف يوميا وتتبع الوصلات والروابط في الصفحة الرئيسة للجريدة وتخزين محتواها. يحدد البرنامج عمق الروابط ونوع الملفات التي يتم مسحها وتخزينها.

2. فهرست المعطيات: تفهرس المعطيات المجموعة في قاعدة بيانات موحدة غرض هذا الفهرسة هو جعل هذه المعلومات قابلة للاستغلال وإتاحة الفرصة لمعرفة المعطيات المفهرسة كعدد المفردات ترددها في مختلف الجرائد.

3.

المصدر	الحجم (Kb)	عدد الملفات	عدد الكلمات(N)	عدد المفردات (U)	المفردات الواردة في مصدر واحد فقط (OS)	نسبة OSإلى U
الجزيرة	35046	1713	220099	35815	8155	22.8
الرأي العام	2634	432	58287	17792	2267	12.7
الوطن	29710	2206	534308	43564	9757	22.4
وكالة الأنباء الجزائرية	1624	44	29190	8122	1076	13.2
السفير	22998	1762	916015	100313	46266	46.1
عراق 2000	10444	914	49619	9679	1655	17.1
المغرب-اليوم	9206	808	90613	17707	1234	7.0
وكالة البتراء	4338	632	61231	14508	1879	13.0
الراية	19148	2118	265875	42197	2577	6.1
الثورة	33688	2417	2779	1565	860	54.9
الكل	168836	13100	2228016	291262	75726	48.4

الجدول3: معطيات حول المصادر المستخدمة

المصدر	3000 كلمة	عدد المفردات	المفردات الواردة في مصدر واحد فقط	5000 كلمة	عدد المفردات	المفردات الواردة في مصدر واحد فقط	1000 كلمة	عدد المفردات	المفردات الواردة في مصدر واحد فقط	1500 كلمة	عدد المفردات	المفردات الواردة في مصدر واحد فقط
الجزيرة	3225	1511	768	5045	2380	1266	10025	4222	1823	15067	5759	2275
الرأي العام	3013	1337	669	5312	2641	1313	10329	4863	2117	16466	7527	3243
الوطن	3119	1555	723	5017	2183	934	10142	4021	1564	15000	5152	1803

وكالة الأنباء الجزائرية	3325	1791	1016	5304	2676	1469	11797	4692	2168	14781	5557	2265
السفير	3121	1670	884	5192	2554	1254	10375	4588	2010	15094	6205	2392
عراق 2000	2962	1691	1106	5602	2616	1481	10498	4974	2719	14787	6792	3505
المغرب-اليوم	3237	2008	1222	5117	2930	1705	10265	5109	2727	14104	6569	3315
وكالة البتراء	3147	1836	946	5097	2685	1256	10038	4565	1916	15027	6203	2431
الراية	3424	841	351	5378	1380	514	10730	2293	680	14979	3317	885
الثورة	2779	1565	860									

الجدول 4: تحليل مكونات المعطيات المستخدمة

1. **تحليل المعطيات:** الخطوة السابقة تساعد على توفير معلومات وبيانات مختلفة نحو جرد المفردات وترددها التي تستعمل خلال هذه المرحلة.

الملاحظة الأولى التي تستخلص من هذه المرحلة المبدئية من التحليل هو نسبة الكلمات الواردة مرة واحدة مقارنة بالكلمات المشتركة بين جميع المصادر – شكل 1- يمثل هذا حافزا كبيرا لهذا البحث من خلال الحض على معرفة طبيعة هذه الاختلافات. بالرغم أنها ظاهريا تمثل نسبة كبيرة بالمقارنة مع عدد المفردات في المدونة، لكن باستعمال المقاييس اللغوية كقانون زف " Zipf's law " الذي يؤكد هذه الخاصية في أي مدونة ويشير إلى أن نسبة عدد المفردات الواردة مرة واحدة يصل إلى أكثر من 50% من عدد المفردات في أي مدونة. من جهة أخرى إذا لفتنا انتباهنا إلى الجداول 5، 6 ،7، 8 نلاحظ أن عدد الكلمات التي وردت في مصدر واحد فقط ثلاث مرات أو أقل يتضاءل بشكل دراماتيكي إذا غيرنا هذه العتبة إلى رقم أعلى، نستكمل التحليل لهذه لاستخلاص الفروق بين المصادر بمقارنة النصوص المسترجعة من خلال نظام الاسترجاع، وذلك بالاستعانة بأسئلة واسترجاع النصوص بطريقة تفاعلية ثم تحليل النصوص المسترجعة من النواحي الآتية:

- صلة النص بالسؤال
- تركيب الجمل المسترجعة
- الكلمات الجديدة الواردة في النصوص المسترجعة

المصدر	5000 كلمة	الكلمات الواردة 3 مرات أو أكثر	5	7	10	15
الجزيرة	768	105	43	24	13	10
الرأي العام	669	72	7	2	1	0
الوطن	723	69	30	14	6	2
وكالةالأنباء الجزائرية	1016	103	35	14	6	1
السفير	884	48	16	7	4	3
عراق 2000	1106	54	6	2	1	0
المغرب–اليوم	1222	86	44	11	6	2
وكالة البتراء	946	55	19	10	4	3
الراية	351	71	34	11	8	5
الثورة	860	58	34	30	1	1

الجدول 5: تردد المفردات الواردة في 3000 كلمة

المصدر	5000 كلمة	Occurrence 3 or more	5	7	10	15
الجزيرة	1266	120	43	23	10	9
الرأي العام	1313	89	23	6	2	0
الوطن	934	108	39	20	14	7
وكالة الأنباء الجزائرية	1469	136	47	23	10	2
السفير	1254	77	22	10	4	3
عراق 2000	1481	92	18	7	4	3
المغرب–اليوم	1705	109	64	30	13	6
وكالة البتراء	1256	69	22	13	4	3
الراية	514	78	41	25	13	9
الثورة	0	0	0	0	0	0

الجدول6: تردد المفردات الواردة في 5000 كلمة

المصدر	5000 كلمة	Occurrence 3 or more	5	7	10	15
الجزيرة	1823	150	47	30	16	9
الرأي العام	2117	124	37	18	9	3
الوطن	1564	147	56	32	14	9
وكالة الأنباء الجزائرية	2168	256	79	41	13	6
السفير	2010	125	32	10	3	3
عراق 2000	2719	125	20	9	7	3
المغرب–اليوم	2727	205	95	52	21	8
وكالة البتراء	1916	111	35	19	5	2
الراية	680	98	38	23	16	11
الثورة	0	0	0	0	0	0

الجدول 7: تردد المفردات الواردة في 10000 كلمة

15	10	7	5	Occurrence 3 or more	5000 كلمة	المصدر
7	12	31	53	187	2275	الجزيرة
3	8	25	44	156	3243	الرأي العام
8	22	43	75	190	1803	الوطن
10	18	44	90	262	2265	وكالة الأنباء الجزائرية
3	3	18	47	159	2392	السفير
1	5	10	34	195	3505	عراق 2000
11	24	57	93	235	3315	المغرب–اليوم
3	9	21	48	136	2431	وكالة البتراء
10	15	21	43	117	885	الراية
0	0	0	0	0	0	الثورة

الجدول 8: تردد المفردات الواردة في 15000 كلمة

للغرض استخدمنا أسئلة من مواضيع مختلفة لضمان تغطية شاملة لأكبر كمية من المعطيات، الأسئلة اختيرت لتكون متنوعة لتشمل مجالات: السياسة والدين والاقتصاد والرياضة...الخ

النتائج المستخلصة حول الكلمات التي وردت في مصدر واحد دون المصادر الأخرى أمكن تبويبها وتصنيفها في الضروب الآتية:

1. **الاختلافات الإملائية:** ولأن العربية من أكثر اللغات اعتمادا على الاشتقاق والتصريف في بناء المفردات. طريقة الإملاء كانت إحدى أهمّ الفروق بين مصادر البحث. هذه الاختلافات مرجعها أساسا إلى التطور التاريخي للغة العربية بما في ذلك اختلافات روايات القرآن الكريم التي تعد أحد أهم مراجع للغة. وذلك نحو إسقاط همزة القطع أو إثباتها، رسم في "ذلك" أو حذفها. الجدول 9 يحوي أمثلة من هذا القبيل، ومزيد من الأمثلة في الملحق أ.

وكالة الأنباء الجزائرية	البتراء	الترجمة	الكلمة
4	0	Administration	إدارة
5	33	Administration	إدارة
14	0	Days	أيام
0	64	Days	أيام
19	0	Tuesday	الأربعاء
1	6	Tuesday	الأربعاء
13	3	Ahmed	أحمد
5	33	Ahmed	أحمد

الجدول9: الاختلافات الإملائية بين المصادر المستخدمة

2. **الاختلافات في الترجمة:** مدى تأثير اللغات الأجنبية على العربية الحديثة يكون جليا من خلال تتبع طريقة كتابة المفردات الأجنبية الواردة إلى العربية، وبصفة خاصة من اللغة الإنجليزية والفرنسية. نطق الحرق اللاتيني "a" يختلف في الإنجليزية عن الفرنسية وهذا ينعكس

على طريقة كتابة الكلمات التي تحوي هذا الحرف حسب مصدره، وكذلك حال حروف أخرى ك، i، e، ch... الخ. الجدول 10 يوضح هذا النوع من الاختلافات.

الكلمة	الترجمة	المرجع	التردد
الانترنيت	Internet	الانجليزية	125
الانترنيت	Internet	الفرنسية	49
الأوبك	OPEC	الانجليزية	19
الاوبيب	OPEP	الفرنسية	18
الايدز	AIDS	الانجليزية	20
السيدا	SIDA	الفرنسية	3

الجدول10: اختلافات الترجمة حسب اللغة المصدر

3. **اختلافات الاستعمال:** استعمال المفردات يشكل نوعا آخرا من الاختلافات بين المصادر فتستخدم مفردات مختلفة للدلالة على نفس المعنى أو نفس المفردة تستخدم لمعنيين مختلفين. ورغم أن الكلمات فصيحة وعربية أصيلة إلا أن استعمالها قد يكون محدودا ونادرا أو منعدما في جهة بينما يكثر استعمالها في منطقة أخرى[4]، الجداول 11 و 12 تحوي أمثلة من هذا النحو حيث وردت بمعنى في جهة وبمعنى آخر في جهة أخرى -كذلك الملحق أ-.

الدستور - الأردن	الخبر - الجزائر	الترجمة
عنبر	مراقد	Dormitory

الجدول 11: مثال استخدام مفردتين لمعنى واحد - الأردن والجزائر-

الأنباء - المغرب	الخبر- الجزائر	الترجمة
حجز	توقيف	Arrest
آيلة للسقوط	معرضة للسقوط	Tend (to fall)

الجدول 12: مثال استخدام مفردتين لمعنى واحد - المغرب والجزائر-

4. **اختلافات الأسماء:** القبلية أحد ميزات المجتمع العربي، والروابط القبلية تختلف وثاقتها من منطقة لأخرى، بعض القبائل ركزت وجودها في منطقة لم تبرحها منذ أجيال بينما تجد أخرى سكنت وعمرت منطقة وأخرى، وكان من أثرها انتشار بعض الأسماء وحصر البعض الآخر في منطقة محدودة، الجدول 13 و14 يوضح ذلك.

[4] ح. فيلالي، "مستويات الموت في شعر مفدي زكريا"، القصيدة، العدد 9، 2001.

الاسم	الجزيرة	البتراء
Fahad فهد	331	2
Fawziah فوزية	109	0
Moudha موضى	1	0
Nourah نورة	189	0
Sattam سطام	28	0

الجدول 13: الأسماء الشخصية المشتهرة في السعودية دون الأردن

الاسم	الجزيرة	البتراء
Al- (of the tribe,) آل	270	1
Alghamedi الغامدي	203	0
Alotaibi العتيبي	207	0
Alharbiالحربي	173	0
Ashamariالشمري	126	0
Alkahaniالقحطاني	125	0
Alzahrani الزهراني	125	0

الجدول 14: الأسماء العائلية المشتهرة في السعودية دون الأردن

5.الأسماء المشتقة والمستعارة: القسم الأخير من الاختلافات في العربية الحديثة يشمل المفردات ذات الأصول والمصادر غير العربية، تستخدم العربية أساليب مختلفة لإثراء قاموسها اللغوي واستيعاب معاني جديدة من ذلك: التعريب، الاشتقاق والنحت من اللغات الأجنبية بغية مسايرة العصر واستيعاب تطور النواحي الاجتماعية المختلفة ونتج عن ذلك وجود مفردات مختلفة التركيب لتؤدي نفس الغرض كما يبين الجدول 15 من المصادر المستخدمة.

الترجمة	المفردة المستعارة	مفردات مماثلة
Bridge	كبري	جسر
Cadre	كوادر	إطارات
Cable	كابل	حبل
Globalization	عولمة	العالمي النظام
Humanism	أنسنة	النزعة الإنسانية
Privatization	الخصخصة	الخوصصة مذكرة
Agenda	أجندة	

الجدول 15: المفردات المستعارة والمعربة

إضافة إلى هذه الأصناف من الاختلافات، هناك نوع من الاختلافات يساهم بشكل معتبر في حجم الاختلافات عامة وهو الأخطاء الإملائية والنحوية، إلا أن هذا النوع ليس خاصا باللغة العربية وحدها وإنما هو جزء من طبيعة اللغات البشرية.

الخاتمة

هذا البحث والتحليل الذي أنجز على مجموعة من الجرائد يؤكد مدى تجانس اللغة العربية الحديثة رغم وجود اختلافات مهمة، إنّ لحصر هذه الاختلافات وتبويبها أثر كبير في التطبيقات اللغوية وكذا المجالات المرتبطة بها. ويمكننا أن نخلص إلى واقع أنّنا في حاجة ماسة إلى بحث مستفيض لهذا الموضوع وسبر أغوراه وذلك لا يتأتى إلا من خلال تكاثف الجهود وجمع مدونة شاملة تسند هذا البحث ونتائجه. وخلال الخطوة القادمة نحاول استخدام مصادر أكثر ثراءا وتنوعا كالمراجع والمؤلفات التقنية والمنشورات التعليمية.

لعدم توفر المصادر بالكيفية المطلوبة لم نستطع تمثيل جميع الدول العربية نحو مصر رغم أنها الدولة الأكثر سكانا والعربية المصرية لها أثر ملحوظ في المجالات الثقافية والسياسية. فأخذ ذلك بعين الاعتبار له أثر معلوم لا محالة على أي بحث في هذا المجال.

المصادر والمراجع

باللغة العربية

فيلالي ح، 2001، "مستويات الموت في شعر مفدي زكريا"، القصيدة، العدد 9، 2001.

باللغة الأجنبية

Godlas, A. Modern Standard Arabic (MSA) (2002) Available: http://www.arches.uga.cdu/~godlas/Msa.html.

Kjeilen T., Abubakr S., Encyclopedia of the orient. Available, Negahban D.J(200) http://i-cias.com/e.o .

Larkey,L.S., Ballesteros, L., and Connell, M., (2002) Improving Stemming for Arabic Information Retrieval, Proceedings of SIGIR 2002, pp. 275-282.

Stetkevych, J., (1970) The modern Arabic literary language; lexical and stylistic developments, Chicago: University of Chicago Press.

Wehr, H., A Dictionary of Modern Written Arabic (Arabic-English), Edited by J. Milton Cowan. New York: Ithaca Press. 1976.

الملحق أ

1. الاختلافات الإملائية

أيام Days	
وكالة الأنباء الجزائرية	14
الجزيرة	36
الراية	86
البتراء	0
عراق 2000	5
الثورة	4
المغرب – اليوم	1
الوطن	45
المجموع	191

أيام Days	
وكالة الأنباء الجزائرية	0
الجزيرة	50
الراية	10
البتراء	64
عراق 2000	17
الثورة	11
المغرب – اليوم	1
الوطن	0
المجموع	155

إدارة Administration	
وكالة الأنباء الجزائرية	0
الجزيرة	61
الراية	86
البتراء	47
عراق 2000	1
الثورة	0
المغرب – اليوم	2
الوطن	78
المجموع	273

الأربعاء Tuesday	
وكالة الأنباء الجزائرية	0
الجزيرة	138
الراية	33
البتراء	6
عراق 2000	2
الثورة	0
المغرب – اليوم	0
الوطن	56
المجموع	235

إدارة Administration	
وكالة الأنباء الجزائرية	4
الجزيرة	64
الراية	64
البتراء	1
عراق 2000	1
الثورة	1
المغرب – اليوم	0
الوطن	18
المجموع	155

الأربعاءTuesday	
وكالة الأنباء الجزائرية	19
الجزيرة	15
الراية	58
البتراء	1
عراق 2000	0
الثورة	0
المغرب – اليوم	0
الوطن	13
المجموع	106

أحمد Ahmed	
وكالة الأنباء الجزائرية	13
الجزيرة	210
الراية	72
البتراء	5
عراق 2000	2
الثورة	0
المغرب – اليوم	1
الوطن	110
المجموع	413

أحمدAhmed	
وكالة الأنباء الجزائرية	3
الجزيرة	269
الراية	75
البتراء	33
عراق 2000	13
الثورة	0
المغرب – اليوم	0
الوطن	149
المجموع	542

الكلمة	الوطن	و.أ.ج.
Teacher الأستاذ	0	8
Teacher الأستاذ	3	0
African الإفريقي	0	12
African الإفريقي	5	0
Illiteracy الأمية	11	29
Illiteracy الأمية	0	9
In addition to بالإضافة	1	9
In addition to بالإضافة	127	0

الكلمة	الجزيرة	البتراء
Islam الإسلام	14	0
Islam الإسلام	6	2
Israeli الإسرائيلي	7	2
الإسرائيليIsraeli	17	32
Damages الأضرار	6	0
Damages الأضرار	0	1
American الأمريكية	40	2
American الأمريكية	15	32
Internet الانترنت	25	24
Internet الانترنت	123	2
Something شيىء	63	1

2. اختلافات الاستعمال

الكلمة	الوطن	و.أ.ج.
التربص Training	0	10
التدريب Training	62	0
التدابير Arrangement	1	10
الإجراءات Arrangement	38	0
أشغال Sessions	0	14
أعمال Sessions	30	13

الكلمة	الجزيرة	البتراء
highness معالي	61	1
Mister السيد	22	276

طريقة تعليم اللّغة العربية لتلاميـذ السنـة الأولـى من التعليـم المتوسـط
- دراسة وصفية لبيداغوجيا التعليم الجديدة -

كريمة أوشيش
فتيحة خلوت
مركز البحث العلمي والتقني
لتطوير اللّغة العربية

الملخص

يتمحور موضوع هذا المقال حول البيداغوجيا الجديدة التي أصبحت تعلّم بها اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسّط وهي بيداغوجيا التعليم بواسطة الكفاءات بوصفها وتحليلها من منظور أربع وسائل بيداغوجية هي منهاج اللغة العربية الجديد، والدليل البيداغوجي للأستاذ، والوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، والكتاب المدرسي"استكشاف اللغة العربية"؛ قصد تقديم بعض الاقتراحات التي نراها مثمّنة للموضوع.

الكلمات المفاتيح

المقاربة بالكفاءات - البنائية - إدماج المعارف والمكتسبات - المقاربة النصية - بيداغوجيا المشروع.

Résumé

Le thème de cet article s'articule autour de la nouvelle pédagogie adoptée dans l'enseignement/ apprentissage de la langue arabe aux élèves de première année moyenne ; à savoir la pédagogie par compétence. Cette pédagogie est présentée à travers quatre outils pédagogiques : le nouveau programme de la langue arabe, le guide pédagogique de l'enseignant, le document d'accompagnement du programme et le manuel scolaire. Nous terminons l'article par la présentation de quelques propositions concernant les différents points abordés.

Mots clés

Pédagogie par compétences – constructivisme – intégration des connaissances et des acquis – approche textuelle – pédagogie du projet.

Abstract

This paper is about the new approach adopted for the teaching/ learning of the arabic language to the students of the first year of the college; namely the competency based approach. This approach is presented through four teaching aids: the new program of arabic language, the guide of the teacher, the enclosed document of the program, and the textbook. We end the paper by presenting some propositions concerning the various discussed points.

Key words

Competency based approach – constructivism – integration of knowledge and the assets – textual approach – project pedagogy.

مقدّمة

شرعت وزارة التربية الوطنية ابتداء من السنة الدراسية 2002-2003 في تطبيق طريقة جديدة لتعليم اللّغة العربية تهدف إلى تمكين المتعلّمين من شبكة المعارف، وإكسابهم المهارات الوظيفية التي تساعدهم على ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، وتقوم على التعليم بواسطة الكفاءات من خلال المسار التعليمي-التعلّمي الذي يتيح للمتعلّم بناء معارفه بنفسه بفضل الظروف والأوضاع التي يخلقها المعلّم أثناء العملية التعليمية. فبعد بيداغوجيا تبليغ المحتويات* وبيداغوجيا الأهداف** تقترح وزارة التربية الوطنية على المدرسة الجزائرية اعتماد بيداغوجيا جديدة هي بيداغوجيا الكفاءات.

أما عن أسباب ودواعي هذا التغيير فهو راجع حسب ما أوردته الوزارة إلى ما ثبت في الدول المتطوّرة في أنّ برامج التعليم التي تقدّم المواد منفصلة عن بعضها البعض لم تعد تواكب التطور الحاصل في العصر الحديث في مجال العلم والتكنولوجيا وتعدّد مجالات المعرفة؛ فهي تنتج تلاميذ غير قادرين على توظيف ما تعلّموه في وضعيات خطابية جديدة. في حين أنّ "الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادراً على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصاً تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثمّ على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة"[1]. ولهذا تصبو المدرسة الجزائرية بانتهاجها هذه البيداغوجيا الجديدة في التعليم إلى[2]:

1- جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلّم بفعالية في حياته المدرسية والعائلية.

2- جعل المعارف المدرسية صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

3- توظيف المكتسبات توظيفا فعليا، فيعاد استغلال ما تراكم منها- تدريجيا - وتدمج الجديدة منها في القديمة لتحقيق كفاءات أكثر تعقيدا.

وهذه البيداغوجية الجديدة تقترح الاقتصار على تعليم ما يفيد المتعلّم في المواقف التبليغية

---

* تعتبر هذه البيداغوجيا عقل التلميذ مستودعا فارغا يجب أن يملأ بالمعرفة، ويعتبر المعلم المالك الوحيد لهذه المعرفة يقدمها للتلميذ الذي يتلقاها ثم يخزنها في ذاكرته إلى وقت تقديمها عن طريق امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزن. وعناصر بيداغوجيا تبليغ المحتويات اثنان هما: المحتوى والقدرة؛ المحتوى هو جزء من مادة معرفية، وهو الموضوع الذي يقوم عليه التعلم كالأفعال الخمسة مثلا. أما القدرة فهي ما نمارسه من نشاط سواء أكان نشاطا معرفيا أو نفسيا حركيا، والقدرة تظهر في تفعيل المحتوى. وهذه أمثلة عن القدرات المعرفية: التلخيص، والتركيب، والقراءة. أما القدرات الانفعالية فمن أمثلتها: الاستماع والاتصال والدخول في علاقات مع الآخرين. والكتابة من هذا المنظور قدرة حركية ومعرفية وانفعالية. (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج (السنة الأولى من التعليم الأساسي)، السنة الدراسية 2003-2004، ص5. (بتصرف)).

** تطمح هذه البيداغوجيا إلى تنظيم العملية التربوية التعليمية قصد الرفع من فعاليتها، وذلك بوضع استراتيجية تضمن تعيين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي بكل دقة باعتماد صوغ الإجراء؛ أي باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ومرفقة بشروط الإنجاز ومعاييره. (ينظر نفس المرجع).

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، المجلة العربية للتربية (الأليكسو)، ع2، المجلد الخامس، سبتمبر 1985، ص 19- 30.

[2] أنظر الوثيقة المرافقة للمنهاج.

المختلفة التي يواجهها في حياته وتطوير قدراته على استغلال كفاءاته وإدماج معارفه في وضعية حقيقية تستدعي منه ذلك؛ لأنّ المتعلّم "لا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أوالحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية"[3]. فبإعداد برنامج تعليمي يفيد المتعلّم ويقتصد وقته ويساير ما يعايشه في عصره من أحداث، يمكن للمدرسة أن تنتج تلاميذ يتفاعلون مع ما يدور من حولهم في المدرسة وخارجها.

1. الوسائل البيداغوجية المعتمدة في الطريقة الجديدة

تتمثل هذه الوسائل البيداغوجية في المجموعة التعليمية المتكونة من الكتاب المدرسي "استكشاف اللّغة العربية" والدليل البيداغوجي الخاص بالأستاذ، ومنهاج مادة اللّغة العربية، ودليل استعمال المنهاج. والأستاذ مطالب بقراءة كل هذه الوسائل -خاصة المنهاج والدليل- قراءة واعية متمعنة، واستيعاب محتوياتها، واتباع التوجيهات والإرشادات التي يشمل عليها.

1.1. الكتاب المدرسي: يوجه الكتاب المدرسي "استكشاف اللّغة العربيـــة" للأستاذ والتلميــذ معا؛ فهو المصدر الذي يستقي منه المعلّم السندات التعليمية (النصوص والتطبيقات والتمارين) ومرجع المتعلّم الذي يعود إليه كلما أراد مراجعة بعض التعاريف التاريخية منها والاجتماعية والثقافية والعلمية والرياضية، والبحث عن المفردات، وأداة لتطبيق المنهاج الجديد، وقد بني وفق المنظور الذي يتيح للمتعلّم بناء معارفه بنفسه قدر الإمكان بفضل البيانات والشروح المقدمة.

ويشمل الكتاب المدرسي على:

- مقدمة عامة من مديرية التعليم الأساسي.
- كلمة موجهة للمعلّم وأخرى للمتعلّم.
- أربعة وعشرين وحدة تعليمية؛ تشمل كل وحدة أربعة نصوص في نفس المحور.
- نصوص مختلفة القوالب ومتعددة المواضيع تلائم ما يجري في محيطهم الاجتماعي وتستجيب لاهتماماتهم، وتنمي الذوق الجمالي لديهم وتوسع خيالهم إلى حد ما.
- النصوص الواردة بالكتاب مقدمة بعنوان، ونبذة عن مناسبتها وأغراضها والترغيب في قراءتها، ومتبوعة بأسئلة الفهم، وقاموس للكلمات المفاتيح، ومختلف النشاطات اللغوية، فضلا عن تمارين التقييم التكويني وثلاثة أركان للتقييم التحصيلي.

إلاّ أنّ المعلّم غير ملزم باستغلال ما جاء في الكتاب المدرسي من نصوص وتمارين، بل هو قادر على استغلال نصوص أخرى غير التي وردت بالكتاب من المجلات مثلا أو الجرائد إن هو أراد ذلك.

2.1. الدليل البيداغوجي: يوجه الدليل البيداغوجي للأستاذ ليسترشد به في تناول وتدريس

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، محلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1973- 1974، ص44.

مختلف نشاطات اللّغة العربية المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط. ويهدف هذا الدليل حسب مديرية التعليم الأساسي إلى شرح المفاهيم التربوية* التي أوردها المنهاج وتقريبها من أذهان الأساتذة، وكذا بيان مساعي تدريس نشاطات اللّغة العربية، وحصر الكيفيات وشرح المراحل الخاصة بتدريس كل نشاط منها. وهو مكون من فصلين وملحق يتناول الفصل الأول المفاهيم التربوية والبيداغوجيا الجديدة. أما الفصل الثاني، فيتناول الكفاءات والمساعي الخاصة بتدريس النشاطات المقررة** بالإضافة إلى الملحق الذي يضم بعض النقاط البيداغوجية الهامة في عملية التكوين؛ كأهمية إتقان صياغة الأسئلة، وبطاقة المطالعة، وصنافة المجال المعرفي.

3.1. منهاج مادة اللّغة العربية: يعتبر المنهاج من أهم الوسائل البيداغوجية؛ فهو بمثابة الوسيلة التكوينية الأولى للأستاذ والمرجع الذي يرجع إليه كلما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، وفيه تقدم النشاطات التعليمية وأهدافها وطريقة عرضها على المتعلّم والكفاءات التي تستهدفها. ولقد استعملت كلمة (منهاج) في الطريقة الجديدة بدلا من كلمة (برنامج) للدلالة على معنى المصطلحين معا دون تمييز. فالبرنامج يدل على "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة"[4]. أما المنهاج فيشمل "كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلّم؛ أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال الفترة المعينة"[5]. ولا شك أنّ المنهاج الجيد هو الذي "يتميّز بدقة متناهية، وبوضوح جلي وبميسرات تجعل المعلّم والأستاذ يستغلونه بنجوع ويسر، وهذه الميسرات تتمثّل في الفهارس التفصيلية، وشرح المصطلحات، وبيان المفاهيم الجديدة، وتبيين كيفية الاستعمال، وذكر نماذج تتعلق بصياغة الأهداف العملية وسبل تقييمها"[6]. ويبقى أمر نجاحه مرهوناً بمدى استيعاب المعلّم للمفاهيم الجديدة التي أتى بها من جهة، ومدى تطبيقه لها من جهة أخرى.

4.1.الوثيقة المرافقة للمنهاج: هي وثيقة توجيهية وتفصيلية موجهة للأستاذ تشمل المعلومات التي يستدل بها الأستاذ لتطبيق المنهاج الجديد. تهدف هذه الوثيقة إلى تقديم المنهاج المبني على أساس بيداغوجيا الكفاءات، وتقديم الأنشطة التعلّمية المقترحة وكيفية تنظيمها في كل وحدة تعلّمية، وإعطاء نماذج لكيفية بناء وضعيات التقييم وطريقة التشخيص والعلاج.

2. المبادئ والأسس التي تقوم عليها بيداغوجيا التعليم الجديدة

لترقية الجانب البيداغوجي وضمان مردود أحسن في مجال تعليم اللّغة، تعتمد طريقة التدريس الجديدة على جملة من المبادئ وهي:

1.2. البنائية: ترتكز الطريقة الجديدة على بناء التلميذ لمعارفه بنفسه بمساعدة الوضعيات

---

* البنائية، والتعليم بوساطة الكفاءات، وإدماج المعارف والمكتسبات، والمقاربة النصية، وبيداغوجيا المشروع.

** نشاط القراءة المشروحة، والنص الأدبي، والمطالعة الموجهة، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، وقواعد اللغة.

4 منهاج مادة اللغة العربية، المدخل العام، الجزائر: 2003– 2004، ص4.

5 المرجع نفسه، ص 4.

6 بدر الدّين بن تريدي، " وسائل ترقية تدريس اللغة العربيّة في التّعليم الأساسي: الوسائل البيداغوجيّة والبشريّة والتنظيميّة."، دفاتر المجلس الأعلى للتربية، العدد الثالث، 1997، ص45.

التبليغية التي يخلقها المعلّم داخل القسم لتسهيل عملية الاكتساب، فيصبح المعلّم منشطا ومنظما وليس ملقنا؛ "لأنه يسّهل عملية التعلّم ويحفز على الجهد والابتكار، كما يعد الوضعيات ويحث المتعلّم على التعامل معها، ثم يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته"[7]. ومن جهة أخرى يصبح المتعلّم عنصرا نشطا في العملية التعليمية مساهما في عملية بناء معارفه "فبعد أن كان مجرّد متلقٍ للمعارف ومستقبلٍ للمعلومات يجد نفسه مسؤولا على التقدّم الذي يحرزه بمساهمته في تحديد المسار التعلّمي وقيامه بمحاولات يقنع بها زملاءه في القسم في جوّ تعاوني وتثمينه لتجربته السابقة والعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها"[8].

وإذا كان التلميذ يتعلم عن طريق بناء معارفه، فينبغي للمعلّم أن يوفّر له الفرص الممكنة لذلك بمختلف الوضعيات البيداغوجية التي تتيح له ذلك. ولتوضيح كيفية بناء المعارف نقدم النموذج التالي الذي ينصب على مادة القراءة: إذا كان هدف الأستاذ من قراءة المتعلّمين للنصوص المشكّلة جزئيا هو جعلهم يقرؤون الفاعل والمفعول به والاسم المجرور والمضاف إليه، وهي موضوعات سبق تدريسها، قراءة إعرابية صحيحة، ينبغي عليه أن[9]:

- يخبر المتعلمين قبل الانطلاق في القراءات الفردية، بأنّ قراءة الفاعل والمفعول به والاسم المجرور والمضاف إليه قراءة إعرابية صحيحة هي من بين أهداف الحصة، وأن عليهم أن يتفطنوا لذلك.
- يدع المعلّم المتعلّم في حالة ارتكابه لخطإ إعرابي يتعلّق بالموضوعات المحددة يكمل قراءة الفقرة المخصصة له.
- يدعو المعلّم المتعلّم إثر انتهائه من القراءة إلى إعادة الجملة التي ارتكب فيها الخطأ الإعرابي للتثبت من أنّه خطأ، ويطالبه بتبرير رفع الكلمة أو نصبها أو جرها، ويحثه على استحضار القواعد التي درسها، ولا بأس من إشراك الزملاء في هذه العملية.

2.2. المقاربة بالكفاءات: بني منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط على أساس بيداغوجيا الكفاءات التي تثمّن المعارف المدرسية وتجعلها صالحة الاستعمال في المواقف التبليغية التي تعترض المتعلّم في المدرسة وفي الحياة الاجتماعية، ومن خصائصها[10]:

1. النظر إلى الحياة من منظور عملي.
2. التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
3. تفعيل المحتويات والمواد الدراسية في المدرسة وفي الحياة.
4. السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
5. جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه.

[7] منهاج مادة اللغة العربية، ص6. (بتصرف).
[8] المرجع نفسه، ص 6. (بتصرف).
[9] الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص16. (بتصرف).
[10] المرجع نفسه، ص7. (بتصرف).

6. الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

وهذا يعني أنّ التعليم بواسطة الكفاءات يقوم أساسا على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف، فهو يوجّه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية الصعبة كالتحليل والتركيب وحل المشكلات...؛ فملكة اكتساب المعارف الكثيرة لا تعني بالضرورة القدرة على توظيفها بشكل فعال لحل المشكلات التي تعترض الفرد في الحياة، وعملية اكتساب الكفاءات تستوجب تلقين المتعلّم معارف بحتة يتدرب عليها باستمرار حتى يكتسب معارف إجرائية وتتكون لديه صور ذهنية شتى، ثم يتمرس عليها مرة أخرى لإدماج معارفه[11]. ومن أمثلة التعليم بواسطة الكفاءات تحرير فقرة إخبارية تتسم بالوضوح وتتوفر فيها شروط السلامة اللغوية. فهي كفاءة تتطلب من المتعلّم معرفة اللّغة وقواعدها، ونقل الأحداث بطريقة صحيحة بذكر زمانها، ومكانها، وتسلسلها تسلسلا منطقيا وزمانيا.

وتتكون بيداغوجيا الكفاءات من ثلاثة عناصر هي كالتالي[12]:

1- **الكفاءة:** وهي من منظور مدرسي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلّمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية لها علاقة بحياة التلميذ، مثل قراءة التلميذ لنص وتحرير ملخص عنه. والكفاءة القاعدية هي الكفاءة الضرورية التي تتوقّف عليها عملية مواصلة التعلّم في المرحلة اللاحقة، كتوظيف جمل فعلية لكتابة فقرة لتمجيد شخصية عظيمة.

2- **الهدف الختامي المندمج:** هو مجموعة الكفاءات القاعدية المقررة لطور تعليمي معين؛ فهو كفاءة شاملة تمارس على وضعية اندماجية ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، كالوصول بالتلاميذ في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى تحرير نص متماسك من عشرة أسطر اعتمادا على سندات كتابية.

3- **الهدف الختامي المندمج لنهاية الفصل:** هو مجموعة الكفاءات المندمجة المقررة لفصل دراسي، كاستطاعة التلاميذ في نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية إنتاج فقرة من سبعة أسطر شفاهيا وكتابيا اعتمادا على سندات كتابية للإخبار عن وضعيات ذات دلالة وعلاقة بمحتويات المحاور المدروسة باستغلال ما تم اكتسابه من المعارف.

أما الكفاءات العرضية كحب الاطلاع، والبحث، والعمل الجماعي، والتواصل مع الآخرين، فلم يؤكد عليها المنهاج بصفة واضحة.

3.2.إدماج المعارف والمكتسبات: تقوم طريقة التعليم الجديدة على إدماج المعارف والمكتسبات في المسار التعلّمي* فهي تحث المعلّم على خلق فترات تعلمية يدمج من خلالها المتعلّم معارفه ومكتسباته لإنجاز عمل محدد؛ حيث يقوم المتعلّم بـ "ضم معرفة جديدة إلى معارفه

---

[11] الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص19، 20. (بتصرف).

[12] المرجع نفسه. (بتصرف).

* المسار التعلّمي هو العمليات التي تنجز لتحقيق هدف ما.

السابقة، وإعادة هيكلة عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة"[13]. ويتم إدماج المعارف من خلال وضعية اندماجية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم تأتي أثناء النشاط التعلّمي، أوفي نهاية الوحدة التعلّمية، أو أثناء التقييم. ويكون في مستويين متكاملين من التعليم[14]:

– المستوى الأول هو مستوى الأهداف المميزة: وفيه يحصل المتعلّم على معرفة جديدة أثناء الدرس قد تكون هذه المعرفة عبارة عن قاعدة نحوية، أو قاعدة إملائية، أو تقنية من تقنيات التعبير.

– أما المستوى الثاني فهو مستوى الكفاءات أو الإدماج: وفيه تدمج المعرفة الجديدة في المعارف السابقة، وتوظف في حل وضعيات في صيغة مشكلات أو وضعيات تواصل. ومن أمثلة إدماج المعارف والمكتسبات:

– دعوة المتعلّمين باستمرار إلى استحضار القواعد اللغوية المدروسة في قراءة النصوص وفي نشاط التعبير الشفوي والكتابي، والتدخل في الوقت المناسب لحملهم على التعرف على أخطائهم النحوية وتصحيحها.

– تكليف المتعلّمين بتحرير فقرة في موضوع له علاقة بحقل دلالي معين، بهدف حملهم على إدماج ما تعلموه من مفردات ومصطلحات وتعابير متعلقة بهذا الحقل الدلالي.

ونشير هنا إلى أنّ الخطأ اللغوي في نشاط الإدماج حتمي وضروري لبناء المعارف؛ لأنّ عملية الإدماج لا تؤدي بالضرورة إلى إنتاج فقرات سليمة لغة ودلالة من المحاولة الأولى؛ لذا يجب العودة في كلّ مرة إلى إنتاجات التلاميذ الكتابية للوقوف على الأخطاء المرتكبة لتشخيصها وعلاجها بالتركيز على المفاهيم غير المستوعبة والمعارف غير المكتسبة، والعمل على تثبيتها وترسيخها في أذهان المتعلّمين، وإتاحة الفرصة الممكنة لهم لمعرفة أخطائهم، والعمل على تصحيحها بأنفسهم.

4.2. المقاربة النصية: تهتم المقاربة النصية بدراسة بنية النص ونظامه كخطاب متناسق ومنسجم يُنقل من خلاله التلميذ من مستوى الجمل المنفردة إلى مستوى النسق العام الذي تنتظم فيه. ويعد النص في الطريقة الجديدة محور العملية التعليمية، فهي تقترح تناول اللغة من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والتواصل؛ فمن النص يكتسب المتعلّم مهارة الكتابة والتحدث في الحالات التبليغية.

ويحدد النص على أنه "نتيجة لعملية تبليغية أو تعبيرية وهو بناء يتضمن محتوى يتشكل من مفاهيم، ومفردات وتراكيب، ومعارف. فالمقاربة النصية مقاربة تعليمية تسهل دراسة النص وتساعد على إرساء تعلم الكتابة، وتجعل ممارستها تتم وفق خطوات علمية"[15]. ومن أبرز

---

[13] بن تريدي، ب. ور. آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص21. (بتصرف).

[14] ينظر الوثيقة المرافقة للمنهاج.

[15] بن تريدي، ب. ور. آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، ص24. (بتصرف).

المبادئ التي تقوم عليها المقاربة النصية حسب ما جاء في منهاج مادة اللّغة العربية[16]:

- اعتبار المتعلّم محور العملية التربوية.
- التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني، وربط التعلّم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.
- الإفادة من رصيد المتعلّم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو الفرد عملية مطردة ومتكاملة.
- التركيز على النزعة النقدية في التحليل وعلى الاستقلالية في التعلّم والتقييم.
- اعتبار اللّغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها.
- ترك حرية التعبير للمتعلّم لإكسابه الثقة بنفسه.

وحتى تؤدي النصوص الدور المنتظر منها ينبغي أن تكون مثلما ذكر في منهاج مادة اللّغة العربية:

- ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّمين.
- أصيلة ومتنوعة على أن تتساوى النصوص الثقافية والعلمية في الاختيار.
- مناسبة لمستوى المتعلّمين ومثيرة لاهتماماتهم.
- متدرجة في الصعوبة اللغوية، على أن يشتمل كل منها قدرا من الألفاظ والعبارات الجديدة.
- مشكّلة بكيفية تسمح للمتعلّم بتوظيف مكتسباته الإعرابية والصرفية في القراءة، وتتيح له فرصة التعلّم والفهم.
- متدرجة في التجريد بما يناسب مستوى المتعلّمين.

كما ينبغي أن يشتمل الكتاب على نصوص تتوفر فيها الشروط الآتية:

- تكمل النصوص الأساسية وتدعمها.
- تفتح آفاقا جديدة.
- تقترح وجهات نظر مغايرة.

ويحث المنهاج المعلّم بتبني المقاربة النصية في مختلف حصص اللّغة العربية نظرا لما تحمله هذه المقاربة من أهمية، وتدريب متعلّميه على دراسة النصوص من عدة جوانب (المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية)؛ فبها يساهم المتعلّم في بناء معارفه بنفسه، وترسخ لديه النزعة العقلية في تقدير الأمور وإبداء الرأي فيها، كما تقوي فيه نزعة التعبير الشفوي والكتابي[17].

ويتضح من كل هذا أنّ قراءة النصوص بمختلف أنواعها في الطريقة الجديدة هي المحور الأساس والعمود الفقري الذي تتبنى عليه العملية التربوية التعلّمية كونها المصدر الأساس الذي يكتسب منه المتعلّم كل وسائل التعبير، وكذا آليات الاستعمال السليم للغة (المكتوبة) ومعرفة

---

[16] أنظر منهاج مادة اللغة العربية، ص32.

[17] لمزيد من التفاصيل ينظر منهاج مادة اللغة العربية، ص31، 32.

كيفية توظيف قواعد اللغة في النص المكتوب.

5.2. **بيداغوجيا المشروع:** إنّ بيداغوجيا المشروع "شكل من أشكال التعليم يقوم فيه المتعلّم بإنجاز أعمال مختارة بمساعدة المدرس باكتساب طرائق البحث، واستغلال الوثائق، ومن ثم تنمية الاستقلال الذاتي"[18]. والمشروع عبارة عن مجموعة من المهام التي يقوم بها المتعلّم وزملاؤه لإظهار قدرتهم على استعمال واستغلال ما تعلموه لإنجاز أعمال فعلية وذلك بفضل إرشادات معلّمهم انطلاقا من طرح الإشكال التالي: ماذا سنفعل في هذا المشروع؟ لماذا؟ وكيف؟ ومن خلال هذا التعريف يتجلى أن طريقة التعليم الجديدة تثمّن المسار المؤدي إلى الإنتاج وتعطيه أهمية كبيرة؛ لأنه يعكس قدرة المتعلّم على توظيف وإدماج معارفه ومكتسباته للوصول إلى إنجاز منتوج ذاتي. وتقتضي بيداغوجيا المشروع ضبط مشروع سنوي* تستغل كل النشاطات اللغوية لإنجازه في آجال محددة، ثم مراقبة تنفيذ المشروع بشكل دوري، وتقديم ما تم إنجازه للتقييم. ويكون التقييم بتشخيص الصعوبات قصد تعديل المنتوج وتحسين المردود المدرسي. فالمعلّم إذن مطالب بمتابعة المشروع السنوي الذي يكلّف المتعلّمين بإنجازه؛ بحصر مراحله وآجاله ومراقبة تنفيذه بشكل دوري، ولكن دون أن توفّر له أدوات بيداغوجية تساعده على ذلك، خاصة وأنّ مهمته كمعلّم ومشرف لا تقتصر على تقديم التعليمات المتعلقة بكيفية إنجاز المشروع وتقييمه في نهاية السنة فقط، بل هو ملزم أيضا بمراقبة أعمال المتعلّمين في كل مراحل الإنجاز بالإرشاد والتوجيه، وتقديم النصائح الضرورية، وكيفية حل المشاكل، وتخطي الصعوبات التي قد تعترضهم، وتشجيع ذوي المسار التعلمي السليم على المثابرة والمواصلة.

3. **وضعيات التعلّم في الطريقة الجديدة:** تسعى هذه الطريقة الجديدة إلى تعليم لغة التواصل في وضعيات تبليغية متصلة بالواقع؛ فهي تدعو إلى وضع المتعلّم في "وضعيات يمارس فيها أعمالا شتى تماثل الأعمال التي سيواجهها في الحياة في شقيها المهني والعادي"[19]. ولهذا يجب العناية باختيار وضعيات التعلّم التي تخدم الأهداف التي يصبو إليها المعلّم في خطته التدريسية؛ كأن تفضل مثلا وضعيات التعلّم المتصلة بالحياة اليومية على شكل "مشكلات ترمي عملية التعلّم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك"[20]. (مثل استغلال مناسبة العيد في محور الأعياد.) وتسمى وضعية التعلّم التي تقدم للمتعلّم على شكل مشكلة بـــ "الوضعية المشكلة"، ولحلها يستحضر المتعلّم ذهنيا كلّ المعارف المكتسبة التي تتطلبها الوضعية: "معارف تصريحية بحتة، معارف إجرائية، صور حسية حركية وخطط ذهنية"[21]. فالمقاربة الجديدة تدعو إلى إدماج المعارف التي اكتسبها التلميذ خلال الدروس المقدّمة له في الوضعيات المشكلة التي يخلقها المعلّم داخل القسم، بخلاف بيداغوجيا الأهداف التي تعرض

---

18 بن تريدي، ب. ور. آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، ص25.

* تحرير نص إخباري يمزج بين السرد والوصف والحوار، جمله وفقراته حسنة التأليف وجيّدة الترابط.

19 بن تريدي، ب. ور. آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، ص20.

20 منهاج مادة اللغة العربية، المدخل العام، ص5.

21 بن تريدي، ب. ور. آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، ص22. (بتصرف).

للتلميذ دروسا مجزّأة دون أن تخلق له وضعية يوظّف ما درسه في حين أنّ الغاية من دراسة جميع فروع اللّغة العربية هي استعمال اللّغة استعمالا وظيفيا.

ويتم التعلّم في الطريقة الجديدة من خلال وضعيتين؛ وضعية القراءة ووضعية الكتابة. ففي وضعيات القراءة يتعرف المتعلّم إلى خصائص النص (المصدر، النوع،...) ونظامه اللغوي؛ "الكلمات المفاتيح، التعابير، المصطلحات الأدبية، التراكيب والصيغ، قواعد الإملاء البارزة في النص، وعلامات الترقيم"[22]. والقارئ الجيد هو الذي يصبح قادرا على استغلال كل المعلومات اللازمة في النص لاستعمال اللّغة شفويا وكتابيا استعمالا سليما وفعالا في الوضعيات المشكلة المتعلقة بحياته اليومية. أما في وضعيات الكتابة فيتدرب المتعلّم على تسخير المعارف المكتسبة أو المعلومات اللازمة واستثمارها لحل "الوضعية المشكلة". وهنا تظهر الصعوبات التي تعترضه لإنشاء جمل أو فقرات أو نصوص.

4. أنشطة التعلّم المقترحة وكيفية تنظيمها: يقترح منهاج اللّغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط أربعة وعشرين محورا. خُصِّص منها للفصل الأوّل اثنتا عشر محورا، وللفصل الثاني ثمانية محاور، وستة محاور للفصل الثالث *. يقدّم كلّ محور خلال وحدة تعلّمية مدتها ست ساعات وتتدرج ضمنه أربعة نصوص تكون سندا تربويا لأربعة أنشطة تعلّمية: قراءة مشروحة أولى، وقراءة مشروحة ثانية، ودراسة النص الأدبي، والمطالعة، إلى جانب نشاط التعبير الكتابي الذي توظّف فيه المعارف المكتسبة خلال النشاطات اللغوية السابقة وتقنيات التعبير لتحرير نص مكتوب. فالتلميذ في هذه الأنشطة مطالب بقراءة أربعة نصوص في كلّ وحدة تعلّمية قد تكون تواصلية أو أدبية نثرية أو شعرية، وتكون القراءة إما صامتة لفهم المعنى وتحليل المضمون، أو جهرية لتدريب التلاميذ على آليات القراءة الصحيحة الممعنة. وهو مطالب أيضا بحفظ النصوص الأدبية وبعض المقتطفات الأخرى التي يحددها له المعلّم لاستظهارها في القسم. وتجدر الإشارة إلى أنّ الفعل التربوي في هذه الطريقة يقوم على مبدأ التعلّم اللولبي الذي يتميّز بالتكرار والتوسع. ولذلك وضع كل نشاط ليخدم الأهداف العامة المسطرة لتدريس اللّغة العربية؛ فما يتعلّمه التلميذ في نشاط قواعد اللّغة يخدمه في نشاط قراءة النصوص والتعبير الشفاهي والكتابي.

5. التقييم في بيداغوجيا التعليم الجديدة: لقد أعطت بيداغوجيا التعليم الجديدة أهمية كبيرة لعملية التقييم التي ينتهي بها كل مسار تعلّمي؛ لأنها وسيلة لتقويم هذا التعليم وتحسينه. فالتقييم عملية إجرائية تمكننا من معرفة ما إذا تحقق الهدف المسطر أم لا وبالتالي "إصدار حكم نوعي

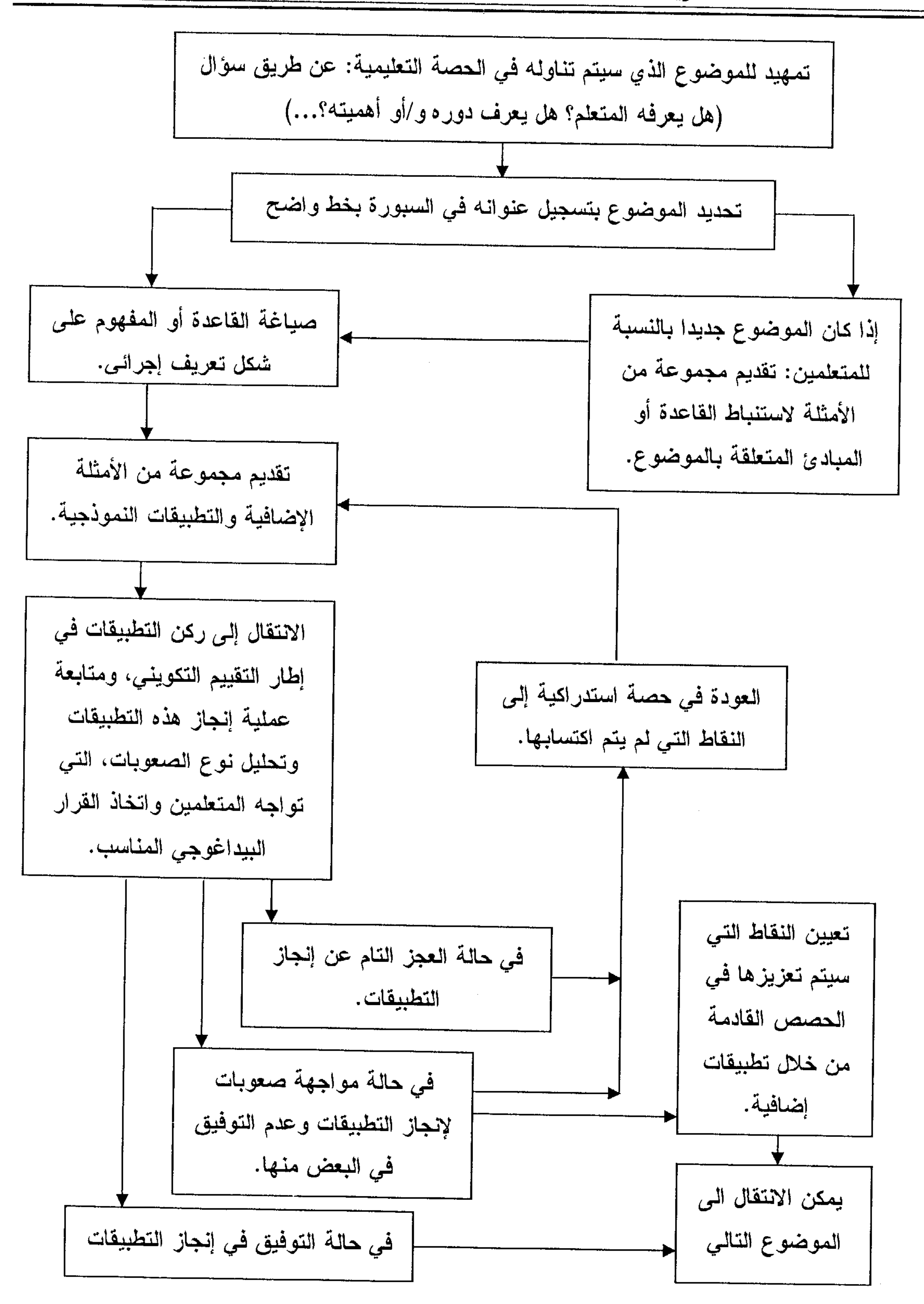
---

[22] ينظر الوثيقة المرافقة للمنهاج.

* للمعلّم الحرية التامة في ترتيب المحاور والوحدات التعليمية حسب ما ورد في المنهاج وفق ما يراه مناسبا شريطة أن يحدد الكفاءة القاعدية انطلاقا من الهدف المندمج لنهاية الفصل، وأن يحصر كل الأنشطة المتعلقة بها قبل الشروع في عرضها على المتعلّم.

أو كمي في شأن عمليتي التعلّم والتعليم بغية اتخاذ القرار البيداغوجي المناسب"[23]. ويكون القرار فيما يخص المعلّم بمراجعة مسعاه البيداغوجي؛ واستعمال وسائل جديدة. أما بالنسبة للمتعلّم فيكون إما بإجراء حصة استدراكية أو بالعودة إلى النقطة التي لم يتم اكتسابها في الحصة الموالية والرسم التالي يوضح ذلك:

[23] منهاج مادة اللغة العربية، ص27.



مخطط توضيحي للقرارات التي يمكن اتخاذها في كلّ مرحلة من مراحل الحصّة التعليميّة

وقد أورد المنهاج ثلاثة أنواع للتقييم:

1- التقييم التشخيصي الذي يجرى على التلاميذ في بداية عملية التدريس لمعرفة مستواهم وتشخيص مدى استعدادهم للتعلّم، وإعداد الخطة التدريسية على أساس نتائجه. ونشير هنا إلى أنّ المعلّم في منهاج اللّغة العربية مطالب بإجراء هذا التقييم دون أن تقدم له معلومات عن كيفية إجرائه؛ هل يكون على شكل مستنطق؟ أو استبيان؟ أو فحص كتابي؟ أو من خلال إنجاز التلميذ لعمل محدد؟ ثم ما هي النقاط التي يجب التركيز عليها في هذه العملية التقييمية.

2- التقييم التكويني الذي يظهر في جزء التطبيقات، ويكون خلال التدريس (أثناء تقديم الدرس أوفي نهايته) قصد تتبع أعمال التلاميذ ومتابعة مدى تقدم عملية استيعابهم لمعطيات الدرس، وتحديد النقائص، وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود. فهو نشاط يدعم مكتسبات المتعلّمين أثناء الفعل التعليمي، ويسمح بتدارك مواطن الضعف لديهم بغرض إدخال التعديلات وتقديم المساعدة الفورية للمتعلّم الذي يعجز عن تحقيق هدف من أهداف الدرس.

3- التقييم التحصيلي الذي يؤدي إلى"إقرار النجاح أو الإخفاق، فهو بذلك جزائي انتقائي (...) يقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة"[24]. فهو تقييم دوري يتم على فترات متباعدة ويتناول المقررات الدراسية؛ يكون على شكل مجموعة من التمارين تأتي في نهاية كل فصل دراسي قصد اختبار النتائج النهائية. وعليه فإنّ عملية التقييم تحقق ثلاث وظائف[25] هي:

1- التقييم؛ لمعرفة مدى تحكم المتعلّم في مختلف الأهداف والكفاءات.

2- التشخيص؛ لتحليل الصعوبات التي تعترض المتعلّمين.

3- العلاج؛ لتعديل وتصحيح نقائص التعلّم للوصول بالمتعلّم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة تعلم دروس أخرى لاحقة.

ونظرا لتفاوت مستوى المتعلّمين حثّ المنهاج المعلّم في بيداغوجيا التعليم الجديدة على مراعاة ذلك لتحديد المحتوى التعليمي، وكذا أخذ القرارات المناسبة فيما يخص تخصيص الوقت المناسب للانتقال من درس إلى آخر، أو العودة إلى تعزيز المعرفة الجديدة بتطبيقات إضافية، أو العودة إلى نقطة مدروسة لم يتم اكتسابها. ولكن المعلّم لا يمكنه أن يقوم بكل ذلك إلاّ إذا استعان بالنصائح اللازمة التي يقدمها له المنهاج للتعامل مع الفروقات الفردية الموجودة بين المتعلّمين وهذا ما قصّر فيه المنهاج؛ إذ لم يشر إلى الاختلافات التي تميز متعلّمًا عن آخر في المكتسبات والمعارف، وتقنيات التعلم، وطريقة الاستيعاب، وسرعة التعلم.

6. الاقتراحـــات: وفي ختام هذا البحث نقدم الاقتراحات التاليــــة:

- **فيما يخص التقييم التشخيصي**، ينبغي على المعلّم **أن** يتعرف على ملمح المتعلّم المتخرج من المرحلة الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم المتوسط من حيث مكتسباته التعلّمية، حتى يتسنى له تحديد محتوى التقييم التشخيصي، والنقاط التي يجب التركيز عليها. وكذا تحديد النقاط التي

---

[24] منهاج مادة اللغة العربية، ص34.

[25] المرجع نفسه، ص 34. (بتصرف).

ينبغي أن يبنى عليها هذا التقييم، ونقترح تقديم بعض النماذج وكذا بعض النصائح التي يسترشد بها المعلّم في حالة ما إذا كانت نتائج التقييم متفاوتة تفاوتا كبيرا.

– **فيما يخص الوسائل البيداغوجية**، نقترح أن تتاح الفرصة للمعلّمين على مستوى كل المؤسسات التعليمية عرض مخطط المسار التعليمي الذي سلكوه مع تلاميذهم، وكذا الوسائل التعليمية المستعملة، والنصوص المستغلة المأخوذة من مراجع أخرى غير الكتاب المدرسي حتى يتمكن غيرهم من المعلّمين من استغلالها في تقديم دروسهم.

– **فيما يخص عملية اختيار النصوص المستعملة في كل وحدة تعليمية**، فنقترح أن تدرج في آخر الكتاب المدرسي مصفوفة تصف النصوص الواردة بالكتاب من حيث النوع، والقالب، والموضوع، مع الإشارة إلى النصوص التي تكثر فيها صيغ الأفعال وأنواع مختلفة من الجمل، والأساليب والحقل الدلالي للمفردات، وأدوات الربط، والصيغ الجاهزة مما يسهل للمعلّم العودة إلى النص الذي يحتاج إليه في تقديم درسه.

– **فيما يخص التقييم**، فنقترح أن تتبع التطبيقات بركن "الحلول" في آخر كل فصل، وأن ترفق بشبكة للتقييم الذاتي تبنى على أساس مؤشرات نجاح واضحة (مثلا: "هل تمكنت من استعمال علامات الترقيم؟) ليقيس بها كل متعلّم مدى اكتسابه للمعارف والكفاءات المستهدفة. لأن الكتاب المدرسي لم يعد وسيلة لإيصال المعارف للمتعلم، ولا وسيلة لصياغة المحتويات التعلّيمية التي يستوعبها المتعلّم بالذاكرة ويتحكم فيها بالتدريب والممارسة، بل هو أداة تعليمية ذات وظائف متعددة نذكر منها تدعيم المكتسبات وتقييمها بوساطة التمارين، وتقييم المكتسبات، والتأكد من مدى تحكم المتعلم فيها، وتشخيص الصعوبات التي تعترضه واقتراح مسالك للتعديل.[26]

ونظرا للأهمية التي يكتسيها **التقييم الذاتي** في تحسين العملية التعليمية/التعلّمية وجعلها أكثر نجاعة، يجدر بنا أن نقترح شبكة* خاصة بتقييم المعلّم للعملية التعليمية[27].

---

[26] فريد حاجي، "الكتاب المدرسي وبيداغوجيا الإدماج"، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ع 3، يناير– فبراير 2005، ص10. (بتصرف).

* أي طريقته في التعليم.

[27] هذه الشبكة خاصة بمعلمي اللغة الانجليزية المبتدئين موضوعها كيف أقيم آخر حصة تعليمية قدمتها للتلاميذ، وهي مستمدّة من العنوان الالكتروني التالي:

« Enseigner l'anglais »/Conseils et suggestions proposées par les IPR-IA et LIEN-IET d'anglais, les formateurs de LIUFM et du CRDP-Académie de nancy-metz-1997-1998. In diriger une séance. Ubu roi. http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/manuel/dirigerune séance/scénario.htm.

1. تسيير القسم:
– هل قمت بتفعيل دور المتعلّمين؟ هل تأكدت أن كل المتعلّمين قد قاموا بإنتاج كل ما طلب منهم من أعمال؟
– هل تابعت الأعمال الكتابية المنجزة من طرف المتعلّمين كالفروض المنزلية، والتقدم في إنجاز المشروع الفصلي والسنوي؟
كيف تفاعلت مع:
+ التأخر في بداية الحصة؟
+ العمل الذي لم ينجز؟
+ عدم الاستجابة للعمل، والسكوت، وعدم الإجابة عن الأسئلة؟
+ الثرثرة والتشويش؟
+ أخذ الكلمة بقطع كلام الآخرين؟
+ الأجوبة التي لا توافق الجواب المنتظر؟
2. المضامين:
– هل سمحت للمتعلّمين باكتساب المعارف في المجال اللغوي والثقافي والمنهجي؟
– ماذا أنتجوا؟ جملا أو فقرات؟
– في أي مرحلة قمت بتصحيح التعبير الكتابي؟
– هل صححت الأخطاء المتعلقة بقواعد اللغة أو باستعمال تقنية من تقنيات التعبير؟ هل دفعت المتعلّمين إلى استغلال التراكيب والتقنيات التي درست من قبل؟ هل أدرجت تراكيبا أو تقنيات جديدة؟
– هل استطعت الإجابة عن أسئلة المتعلّمين؟ وإلا كيف يمكن أن أقوم بهذا في المستقبل؟
– هل كان مضمون الدرس كافيا لإنجاز التطبيقات؟ وهل كانت التعليمات واضحة وكافية؟ هل كان عدد التطبيقات المقررة أكثر مما كان يمكن إنجازه في الحصة؟
3. التدرج:
– هل اتبعت خطة الدرس؟ إذا عدلت الخطة فلماذا عدلتها؟ هل أصبت أو أخطأت في ذلك؟
– ماهي التطبيقات التي أنجزها المتعلّمون بسهولة وتلك التي أنجزوها بصعوبة؟ ولماذا؟
– هل كانت التعليمات المعطاة لإنجاز التدريبات كافية وإلا ما هي النقاط التي اضطررت إلى توضيحها؟
– هل قدمت للمتعلّم المساعدة الكافية؟
4. التوازن بين النشاطات:
– هل خصصت جزءا من الحصة لمتابعة المشاريع التي ينجزها المتعلّمون؟
– هل كان الوقت المخصص كافيا وإلا فما هو القرار الذي اتخذته؟
– هل كانت الملاحظات التي قدمتها كافية ومفيدة أو دون فائدة؟
– هل خصصت الوقت الكافي لتقديم التقنية؟

5. اتّباع خطوات عرض الدرس*:
– هل اتبعت الخطوات التي حددها المنهاج لتقديم الدرس، وهل خصص الوقت اللازم لتقديم كل نقطة من نقاط الدرس؟
– هل شرعت في الدرس بتمهيد (سؤال، نكتة، نادرة، التعليق على قول، مراجعة الدرس السابق،...)؟
– هل أخبرت المتعلّمين بالتقنية المراد دراستها، وسجلت عنوانها على السبورة؟
– هل سجلت الأمثلة على السبورة، واستدرجت المتعلّمين بواسطة الأسئلة إلى تحليلها واستخلاص الدرس منها؟
– هل كلفت المتعلّمين في كل مرحلة بعمل كتابي وجيز يندرج ضمن التقييم التكويني؟
– هل كلفت المتعلّمين بتدريبات كتابية تتعلق بتنفيذ التقنية مباشرة بعد الانتهاء من مناقشة التقنية، والتثبت من ترسيخها وتحصيلها؟
– هل احترمت التناوب بين الشرح الشفوي والكتابة على السبورة؟
– هل خصصت الوقت المناسب لكل مرحلة؟
– هل فرضت وتيرة عمل مناسبة لقدرة التلاميذ على الاستيعاب والمتابعة؟
6. استعمال الوسائل البيداغوجية المساعدة:
– هل ما سجلته على السبورة من معلومات كان كافيا أو قليلا أو أكثر مما كان يجب؟
– هل كتبته بخط واضح ومنظم ومقروء من كل أنحاء القسم؟
– هل طلبت من المتعلّمين العودة إلى الكتاب خلال الدرس؟ هل أفادهم ذلك؟
7. هل اتبعت الطريقة البنائية في التعليم؟
– هل جعلت المتعلّم يفهم ما طلب منه؟
– هل جعلت المتعلّم يتعرف على ما يجب إدماجه من تعلّماته؟
– هل جعلت المتعلّم ينتج ما طلب منه بطريقة كتابية؟
– هل جعلت المتعلّم يتعرف إلى قيمة منتوجه الكتابي؟
– هل أتحت الفرصة للمتعلّم ليصحّح أخطاءه ويعيد كتابة ما طلب منه؟

* قدمنا هذه الخطوات بالطريقة العامة التي قدّمت بها في المنهاج، ويمكن أن تكيّف حسب خصوصيات كل موضوع. ففي حالة تحرير رسالة إدارية مثلا، يمكن اتباع الخطوات التالية:
– هل طرحت إشكالية تحرير رسالة إدارية بوضوح؟
– هل استنطقت المتعلمين بأسئلة محددة: كيف نكتبها؟ من ماذا تتكون؟ كيف تنظم العناصر فيها؟
– هل اخترت الإجابات الصحيحة ثم حددت عناصر الرسالة؟
– هل طلبت من المتعلمين أخذ أوراق لتحديد مواقع العناصر؟
– هل طلبت منهم تحرير العناصر :عنصرا عنصرا حسب مشاريع رسائلهم؟
– هل راقبت التحرير وحملت المتعلمين على تصحيح أخطائهم بأنفسهم؟
– هل نشّطت مناقشة للمتعلمين حول موضوع الرسالة: كيف نبدأ نصها وكيف نختمه وما يجب قوله؟
– هل وجّهت المتعلمين أثناء تحريرهم لنص الرسالة؟
– هل استعرضت عددا من النصوص وأعطيت مزيدا من الإرشادات؟

ونلاحظ أنّ هذه الشبكة تشمل كل العناصر التي تتدرج في التقييم الذاتي، وبإمكان المعلّم الاكتفاء بتقييم عنصر واحد فقط كتقييم مهارته مثلا في اختيار التمهيد المناسب وتقديمه، أو مهارته في استعمال السبورة، أو شرح الدرس على النحو الآتي:

بطاقة تقييم مهارة شرح الدرس[28]

	السلوكات المكونة لهذه المهارة	**كيف أقدر أدائي**			**ملاحظات**
		تمكن تام (2)	تمكن متوسط (1)	عدم التمكن (0)	
1	هل كتبت عنوان الدرس ونقاطه الأساسية على السبورة؟				
2	هل تأكدت من انتباه المتعلمين قبل شرحي لأي عنصر؟				
3	هل أشرت إلى العنصر محل الشرح قبل قيامي بشرحه؟				
4	هل مهدت لشرح كل نقطة؟				
5	هل استعنت بالأمثلة والتشبيهات والوسائل التعليمية في الشرح؟				
6	هل كتبت أمام كلّ عنصر ملخصا له؟				
7	هل تأكدت من فهم المتعلمين لكل عنصر؟				
8	هل أعدت شرح العناصر التي لم يفهمها المتعلّمون؟				
9	هل ربطت العناصر ببعضها؟				
10	هل وضحت معاني المصطلحات الجديدة الصعبة أثناء الشرح؟				
11	هل كان شرحي متسلسلا ومترابطا؟				
12	هل أعدت صياغة بعض الجمل والعبارات للتوضيح والإفهام؟				
13	هل أكثرت من الاستطراد؟				
14	هل كان صوتي مسموعا وكلامي مفهوما؟				
15	هل ألقيت الدرس بحماس؟				
16	هل زودت المتعلّمين ببعض مصادر التعلم أو وجهتهم إليها؟				
17	هل أحسنت استخدام السبورة؟				
المجموع الذي تحصلت عليه من 34: كيف يمكنني أن أتحكم أكثر في هذه المهارة					

– **فيما يخص المشروع السنوي**، ونظرا لحاجة المعلّم الماسة إلى أدوات بيداغوجية يستعين بها في الإشراف على تنفيذ المشروع السنوي، نقترح على سبيل المثال أن يكون لكل تلميذ دفتر خاص يدوّن فيه هدف المشروع الذي يقوم بإنجازه (كتابة نص مثلا)، والموضوع المختار

[28] ينظر بطاقات ملاحظة العمليات الإشرافية داخل القسم، "الإشراف التربوي"، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2002، ص51.

(رحلة إلى الجنوب، المولد النبوي الشريف، إلخ)، والنتائج الجزئية المتوصل إليها، والصعوبات المواجهة، وكذا الوسائل المستعملة والتعليمات والإرشادات المقدمة له من طرف المعلّم؛ لأنّ هذه المعلومات تعطي للمعلّم صورة شاملة وواضحة عن كل ما يقوم به المتعلّم لإنجاز عمله مما يساعده على اقتراح الإعانة المناسبة للمتعلّمين كل حسب الصعوبات والمشاكل التي تلاقيه ويمكّنه من تخصيص حصص استدراكية لفئة المتعلّمين الذين يعانون من نفس الصعوبات التعلّمية. وفي نهاية المشروع أو خلال فترة إنجازه تسلم الدفاتر للمعلّم لتثمين المسار التعلمي الذي سلكه المتعلّم لإنجاز مشروعه؛ وذلك من حيث قدرته على تسخير المهارات والمعارف الضرورية، وهيكلتها وإدماجها في وضعية الكتابة، وعلى البحث واستكشاف المعلومات، وإيجاد الحلول المناسبة للصعوبات والمشاكل المعترضة، وعلى التصحيح والتقويم الذاتي بغية تحسين منتوجه الكتابي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يثمّن قدرته على فهم تعليمات المعلّم وتطبيقها والاندماج ضمن فوج المتعلّمين والتعاون معهم.

كما نقترح أن يقدم المشروع السنوي للمتعلّمين بطريقة تثير الدافعية والرغبة في التعلم، كأن يخبر المعلّم التلاميذ بأنّ الغرض من إنجاز المشاريع الفردية هو إعداد مجلة سنوية خاصة بالقسم تحتوي على عدد من منتوجاتهم الكتابية، ولتحقيق ذلك يكلّف المعلّم بعض المتعلّمين بتحضير غلاف المجلة، وفهرس الموضوعات، وقائمة التلاميذ الذين ساهموا في المجلة بتحريراتهم الكتابية. ويمكن كذلك مطالبة المتعلّمين بإنجاز قاموس فردي صغير الحجم يدونون فيه جميع الكلمات والمفردات الجديدة التي تعلموها في مجموعات تمثل كل مجموعة حقلا دلاليا خاصا؛ مثل ما يتعلق بالفلك، والحيوانات، أو وظيفة نحوية؛ كأدوات الربط.

- **فيما يخص التطبيقات**، نقترح أن تنجز بصفة جماعية كلما كانت الظروف ملائمة شريطة أن تقدم للمعلّم بعض النصائح المتعلقة بكيفية تكوين فرق العمل، وكيفية توجيهها، وكيفية إدارة القسم، والتحكم في العملية التعليمية. كما نقترح الإكثار من الألعاب اللغوية، لما لهذا النوع من فوائد كبيرة في العملية التعلمية خاصة في هذه المرحلة من عمر التلاميذ؛ فهي تضفي طابع المرح والتّشويق على الحصص التعليمية وتسنح الفرصة للمتعلّم للتّعبير بعفوية. ونقدّم فيما يلي بعض النماذج من الألعاب اللغوية التي يمكن إجراؤها في القسم لسهولة تطبيقها:

النموذج الأول: خاص بالتمرين المقترح في الكتاب المدرسي[29] والذي يتعلق بإثراء الجملة الفعلية، ولإنجاز هذا التمرين يمكن للمعلّم أن يحضر مجموعة من المصنفات التي تحتوي على خمس خانات فارغة، ويطلب من التلاميذ ملؤها بتطبيق التعليمة التي تأتي في رأس كل عمود ثمّ توزع هذه المصنفات على كل متعلّم جالس في مقدمة الصف لملء خانة واحدة، ويسلّمها للتلميذ الجالس وراءه ليقوم بنفس الشيء؛ أي ملء خانة أخرى، وهكذا إلى أن تتركب الجملة من كلمات الخانات وتقرأ على التلاميذ.

[29] بن تريدي، ب. ور. أيت عبد السلام، "استكشاف اللغة العربية"، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، تمرين رقم 1، ص10.

النموذج الثاني: خاص بالتمارين التركيبية التي يطالب فيها المتعلّم بتحرير فقرة حول موضوع معين، ففي هذه التمارين يمكن للمعلّم أن يطلب من المتعلّم الجالس في الطاولة الأولى من كل صف كتابة الجملة الأولى، ثم يطلب من المتعلّم الموالي إضافة جملة ثانية إلى الأولى وهكذا إلى أن تصل الورقة إلى آخر متعلّم بالصف، ثم يقوم المعلّم بتعيين تلميذ من كل صف لقراءة الفقرة التي شارك في تركيبها مجموعة من أفراد الصف، وتختم هذه اللعبة بكتابة أحسن فقرة على السبورة وإجراء التعديلات اللازمة عليها. ولا شكّ أنّ هذا يخلق تنافسا بين المتعلّمين ويشجعهم على بذل مجهودات أكثر.

كما نقترح شبكة من التدريبات التحاورية على جهاز الكمبيوتر التي تسمح للتلاميذ بإنجاز أكبر قدر ممكن من التمارين، وتساعدهم على اكتشاف أخطائهم بالاطلاع على التصحيحات التي يشفع بها كلّ تمرين. وكذا التقليل من عدد التلاميذ في القسم حتى يتمكن المعلّم من متابعة عملية بناء المعارف لدى كل التلاميذ تلميذا تلميذا باستغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة (الكمبيوتر) إن كانت متوفرة بعد تكوين المعلّم تكوينا تقنيا وعلميا على استعمالها.

- فيما يخص تكوين المعلّم، يجب الاهتمام بتكوينه تكوينا علميا مستمرا على أساس بيداغوجيا التعليم بمقاربة الكفاءات بالتركيز على النقاط التالية:

- التعريف بالبيداغوجيا الجديدة والمبادئ التي بنيت عليها.
- دور الوسائل البيداغوجية وكيفية استغلالها في التعليم والتعلم.
- تحديد الخصائص العقلية والنفسية والانفعالية لمتعلّمي هذه المرحلة، والملمح الذي يتصف به المتعلّمون المتخرجون من المرحلة الدراسية السابقة.
- تحديد الأهداف التربوية العامة وأهداف المادة التعليمية، وأهداف الأنشطة التعليمية، والكفاءات التي تستهدفها هذه الأنشطة.
- عرض نماذج من التقييم التشخيصي، وأخرى لكيفية التخطيط الفصلي وكيفية تخطيط الوحدة التعليمية والحصص التعليمية.
- كيفية استغلال التقييم التكويني والتحصيلي لبناء التعلّمات المستقبلية للمتعلّم، وتصحيح أو تغيير المسار التعليمي للمعلّم.
- توضيح كيفية تحليل نتائج الاختبارات، والفروض بغرض تقويم العملية التعليمية، والدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلّم في ذلك.
- تحديد النقاط التي يركز عليها المعلّم في التقييم الذاتي.
- بيان كيفية تسيير القسم، وتحديد دور كل من المعلّم والمتعلّم (الطرفان الأساسيان في العملية التعليمية) في ظل البيداغوجيا الجديدة، والعلاقة التي تربط بينهما.
- تحديد الأدوار الجديدة التي أسندت إلى المعلّم، وتحديد المسعى الجديد الذي ينبغي عليه أن يسلكه لتمكين المتعلمين من استثمار ما تعلموه بشكل مباشر.

ويمكن أن يكون هذا التكوين على شكل حلقات قصيرة يجرى على مستوى المؤسسات

التعليمية (في الجامعات الصيفية أو الدورات التكوينية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية) وبتنشيط المشرف التربوي الذي يتم تكوينه من قبل على أساس مبادئ البيداغوجيا الجديدة. تلي هذه الحلقات حلقات أخرى مستمرة طوال السنة تكون على شكل منتدى يلتقي فيه المشرف التربوي بالمعلّمين لتبادل الآراء، وطرح المشاكل، وعرض التجارب الناجحة. ويمكن أن يكون التكوين أيضا على شكل تعليم مصغر * (حصة تعليمية لمهارة محدودة) يجرى لفئة من المتعلمين المختارين لمدة لا تتعدى ربع ساعة أو عشرين دقيقة، ويتبع هذا التعليم المصغر بمناقشة حول كل ما يتعلق بالعملية التعليمية؛ كطريقة المعلّم في تعليمه؛ وكيفية تعامله مع التلاميذ وتسييره للقسم. وفي الأخير يعاد تقديم نفس التعليم المصغر أو نفس الحصة بالتعديلات التي أجريت عليها لفئة أخرى من المتعلمين. وللتأكد من حسن تطبيق أسس البيداغوجيا الجديدة وتجسيد تجارب المعلّمين الناجحة في نماذج يقتدي بها الزملاء المعلّمون في عمليتهم التعليمية يمكن تشكيل لجنة خاصة بالإشراف التربوي تكون على مستوى كل مؤسسة تعليمية.

خاتمة

وفي الختام، يجدر بنا أن نشيد بالمجهودات التي بذلتها وزارة التربية الوطنية لتطبيق بيداغوجيا جديدة هي بيداغوجيا التعليم بمقاربة الكفاءات؛ باقتراح كتب مدرسية جديدة بمناهجها ووثائق لشرح المفاهيم التي تنبني عليها هذه البيداغوجيا. ومن بين الجوانب الإيجابية التي نسجلها على هذه البيداغوجيا اهتمامها بشخص المتعلّم الذي يجب تنمية قدراته وتكوين كفاءاته وتعويده على إيجاد الحلول الممكنة للوضعيات المشكلة التي يوضع فيها؛ فهي لم تنظر إلى المتعلم على أنه له عقل يجب ملؤه بالمعلومات، بل انصب اهتمامها حول قدراته على توظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات في المحيط المدرسي وفي البيئة الاجتماعية العامة. ويبقى الأمر الذي نعيبه على الوزارة هو أنها ربما لم تستغرق الوقت الكافي للتحضير لهذا التغيير البيداغوجي على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية، وتحضير المعلّم المحور الأساس في العملية التعليمية لاستيعاب المفاهيم الجديدة التي أتت بها هذه البيداغوجيا والمبادئ التي تقوم عليها، وهذا نظرا للأدوار التي أسندت إليه كالتسيير، والإرشاد، والتقييم، والتقويم، إلخ. إذ ينبغي أن يحظى باهتمام خاص بتكوينه تكوينا علميا، وأن توفر له الوسائل الضرورية التي تيسر له أداء مهمته التعليمية.

* "بدأ التعليم المصغر كخبرة تكوينية قبل الخدمة في برامج تكوين المدرسين، وقد أصبح من وقتها جزءا مقررا في كثير من برامج تكوين المدرسين قبل الخدمة وأثناءها (...) وهذا التعليم عبارة عن لقاء تعليمي مصغر، ويركز على مهمة أو مهارة تعليمية واحدة محدودة. ويكون عدد المتعلمين فيه محدودا يتفاوت عادة بين 3 و10. (...) وقت اللقاء يستغرق عموما مدة قصيرة (...)، وتكون المادة المنتقاة للتعليم جزءا صغيرا من المحتوى الكلي (...)، ويهتم التعليم المصغر اهتماما كبيرا بالمشاركة الفعالة بين المشرف والمتكون". (المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2002، ص31،30).

المراجع

باللّغة العربية

بن تريدي، ب. ور. آيت عبد السلام، استكشاف اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003-2004.

ـــــــ، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللّغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003.

بن تريدي، بدر الدّين، "وسائل ترقية تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي: الوسائل البيداغوجيّة والبشريّة والتنظيميّة."، دفاتر المجلس الأعلى للتربية، العدد الثالث، 1997.

حاجي، فريد، "الكتاب المدرسي وبيداغوجيا الإدماج"، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 3، يناير-فبراير 2005.

الحاج صالح، عبد الرحمان، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية"، مجلّة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر: 1973-1974، العدد 4.

ـــــــ، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، المجلة العربية للتربية (الأليكسو)، سبتمبر 1985، المجلد الخامس، العدد الثاني.

المركز الوطني للوثائق التربوية، "الإشراف التربوي"، الكتاب السنوي 2002.

وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج (السنة الأولى من التّعليم المتوسّط)، السنة الدراسية 2003-2004.

ـــــــ، منهاج مادة اللّغة العربية، الجزائر: 2003-2004.

باللغة الأجنبية

IPR-IA et LIEN-IET d'anglais, les formateurs de LIUEM et du CRDP-AcadémiedeNancy-Metz, «Enseigner l'anglais»/Conseils et suggestions. 1997-1998. In «Diriger une séance». Ubu roi. http://parcours-diversifies. scola. ac-paris.fr/ manuel/dirigerunceseance/scenario.htm.